

Meinberg, Eckhard

**Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen
Erziehungswissenschaft**

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 253-271



Quellenangabe/ Reference:

Meinberg, Eckhard: Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft - In:
Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 253-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143042 - DOI:
10.25656/01:14304

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143042>

<https://doi.org/10.25656/01:14304>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 2 – April 1984

I. Thema: Jugendprobleme

WALTER HORNSTEIN

Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart 147

MARIANNE KIEPER

Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher 169

HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER

Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten 191

CHRISTIAN LÜDERS

Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung 209

II. Diskussion

DIETER NEUMANN/
JÜRGEN OELKERS

„Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht 229

ECKHARD MEINBERG

Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft 253

III. Besprechungen

WOLFDIETRICH
SCHMIED-KOWARZIK

HANS-JOCHEN GAMM: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln 273

JÜRGEN OELKERS

JOHN WILSON: Preface to the Philosophy of Education 276

REINHARD UHLE

HANS-HERMANN GROOTHOF: Wilhelm Dilthey – Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens 279

PAUL R. SWEET

HANS AARSLEFF: From Locke to Saussure 285

INGEBORG WILLKE

WALTER ACKERMAN/ARYE CARMON/DAVID ZUCKER:
Erziehung in Israel 289

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 295

Vorschau auf Heft 3/84

Themenschwerpunkt „Neue Wege der historischen Pädagogik“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Hans-Jürgen Apel: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830)
- Max Lietke: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe
- Jürgen Schriewer: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelle oder Forschungsansatz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WALTER HORNSTEIN: *Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart*

In den zentralen Themen und Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen werden genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogisch bedeutsame Inhalte zum Gegenstand öffentlicher Diskussion gemacht, doch haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik selbst die darin enthaltene Herausforderung bislang kaum begriffen und noch weniger beantwortet. In Auseinandersetzung mit Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ werden Perspektiven entwickelt und daran verdeutlicht, wie durch paradigmatische und kategoriale Neuorientierungen der geschichtliche Gehalt der neuen sozialen Bewegungen in pädagogische Reflexion Eingang finden könnte.

MARIANNE KIEPER: *Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität – Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher*

Anhand von Interviewauszügen 14- bis 15jähriger Jugendlicher wird ein Problem dieser Altersgruppe dargestellt: die Schwierigkeit, eigene Antriebe (verstanden als Bedürfnisse sowie als Wollen) und Ziele (das heißt generalisierbare Erwartungen) so in Einklang zu bringen, daß es für die eigene Person befriedigend und für das soziale Umfeld akzeptabel ist. Die dafür ausgewählten Zitate enthalten „Selbstdeutungen“ der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Probleme mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten. Die Interviews wurden im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts durchgeführt.

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*

Wir befassen uns kritisch mit dem Konzept der Individualisierung, wie es in der neueren Jugendforschung benutzt wird. Dabei wenden wir uns gegen eine unangemessen euphorische Interpretation historischer Individualisierungsprozesse, indem wir die Widersprüchlichkeit und Ambiguität dieser Prozesse vor allem für Lohnabhängige herausarbeiten. Konkretisiert wird dies durch den Blick auf soziale Differenzierungen von Jugend und insbesondere auf die prekäre Situation von weiblichen Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Unser Augenmerk richtet sich vor allem auf die problematische Beziehung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugendlichen, sich als vereinzelte Akteure zu verhalten, ihren individuellen Ansprüchen und den realen Freiräumen für die Gestaltung ihres Lebens gemäß ihren eigenen Wünschen und Interessen.

CHRISTIAN LÜDERS: Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung

In der aktuellen Diskussion über Forschung und Methoden in der Erziehungswissenschaft werden die konkreten Probleme der Forschungspraxis häufig übersehen. Der Autor stellt vier neuere Projekte aus der Jugendforschung vor, an denen er einige zentrale Probleme der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten versucht: Unter-

sucht werden die inhaltlichen Ansätze und Konzepte der Projekte, das Problem des Forschers im Feld und die Art und Weise, in der die Projekte auf Bedingungen und Probleme pädagogischen Handelns antworten. Als Ergebnis wird vor allem herausgestellt, daß die Projekte Fragen sowohl nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Forschungsprozesses als auch nach der sozio-ökonomischen Situation der Jugendlichen vernachlässigen. Zum Schluß werden einige Perspektiven für eine weitere Entwicklung der Jugendforschung skizziert.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: „*Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht*

Die Arbeit analysiert die Auseinandersetzungen der Professionselite der deutschen Lehrerschaft an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen (Seminar – Akademie – Universität). Sie untersucht die zentralen Begründungsformeln für eine *wissenschaftliche* Lehrerbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß bei nahezu allen Legitimationsversuchen zentrale Topoi immer wiederkehren. Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für den praktischen Lehrerberuf wird mit „Verschwierigung“ begründet, also mit der Vorstellung, daß nur eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche, eben „schwierige“ Wissenschaft (die Pädagogik) in der Lage sei, die praktischen Probleme der Schule zu lösen. Diese Wissenschaft sei vorab zu studieren, um den Lehrer hinreichend handlungsfähig zu machen. – Eine solche Wirkungsannahme wird hier als „mythisch“ bezeichnet, weil sie weder die Funktionsweise von Wissenschaften noch die Beziehung von Wissenschaft und Handlungspraxis erfaßt, wohl aber für die entscheidenden Stimuli der Aufstiegserwartung einer Profession sorgen kann. Es fragt sich, welche künftigen Legitimationen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung noch möglich sind, wenn die zentrale Erwartung ihrer eigenen Geschichte, nämlich die Verbesserung des *Handelns* durch „Wissenschaft“, unerfüllt geblieben ist.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft*

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden seit einiger Zeit systemtheoretische Überlegungen vermehrten Zuspruch. Absicht dieses Beitrags ist es, auf die bisher vernachlässigten anthropologischen Aspekte einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft hinzuweisen. Da sich systemtheoretisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft zumeist durch LUHMANNs Werk inspirieren lassen, steht im Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Implikationen der Arbeiten von LUHMANN und auch SCHORR, wobei das Menschenbild in ihren Schriften besonders kritisch beleuchtet wird. – Im Anschluß an einen exemplarischen und grundsätzlichen Aufweis verwandtschaftlicher Beziehungen zwischen der „latenten Anthropologie“ des Systemdenkens und der klassischen Philosophischen Anthropologie (GEHLEN) in unserem Jahrhundert wird darzustellen versucht, welchen Einfluß die „latente Anthropologie“ auf die systemtheoretische Behandlung so wichtiger pädagogischer Probleme wie Erziehung, Technologie, pädagogisches Verhältnis und Entwicklung nehmen kann.

Contents and Abstracts

Topic: Problems of Adolescence

WALTER HORNSTEIN: *New Social Movements and Pedagogics – On a Reconceptualization of Educational Theory Today* 147

The author considers the social processes summed up under the key-word “new social movements” a challenge for both the pedagogical praxis and for the formation of theories in educational science, – a challenge which until now has hardly been understood. In a discussion of basic positions of “Critical Pedagogics” perspectives are pointed out for an integration of the historical substance of the new social movements into the pedagogical reflexion by means of a paradigmatic and categorial reorientation; thus, this historical substance could also be made profitable for a critique of pedagogical praxis and for the establishment of modern and adequate forms of education.

MARIANNE KIEPER: *Self-control, Self-assertion, Sexuality – A Documentation of Interviews Given by 14 to 15-year-old Adolescents* 169

By means of excerpts from interviews given by 14 to 15-year-old adolescents a specific problem of this age-group is illustrated: i.e., the difficulty of reconciling their own impulses (their needs and their intentions) with their goals (viewed as expectations that can be generalized) in a way satisfactory to themselves and acceptable to significant others. The quotations that have been chosen contain interpretations of the self with regard to the problems the adolescents have with self-control, self-assertion, and sexual behavior. The interviews were made as part of a project sponsored by the “Deutsche Forschungsgemeinschaft” (DFG).

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *The Current Trend of Individualization of Youth Biography. The Discrepancy Between Social Demand, Individual Claims and Chances* 191

This article critically examines the concept of individualization as being used in contemporary research on youth. We argue against an inadequately euphoric interpretation of historical processes of individualization by focussing on the contradictoriness and ambiguity of these processes. This is demonstrated by looking at the social differences of youth, particularly at the critical situation of female youths with Hauptschul education. We emphasize the problematical relation between social demands towards young people to function a single actors, their individual claims, and effectual degrees of freedom in modelling their lives according to their own wishes and interests.

CHRISTIAN LÜDERS: *Neglected Topics in Educational Research on Adolescence* . . . 209

In the present debate on the methodology of educational research the specific problems of field-work are often ignored. This is illustrated by the presentation of four recent projects

of research on adolescence. The author examines the object, the different approaches and the concepts of the projects, the role of the researcher doing field-work, and the way in which the research projects respond to the conditions and problems of pedagogical action. It is shown that all four projects neglect above all questions concerning the social conditions of research and those pertaining to the socio-economic situation of the adolescent. The author ends his article with an outline of possible further developments of research in this area.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: <i>"Scientification" – A Myth? Problems of Legitimation in Teacher Training From a Historical Point of View</i>	229
--	-----

In this article the dispute of the German teachers' professional elite between the years 1800 and 1960 is analyzed following the progression in the institutional form of teacher training from the seminar, to the academy, and finally to the university. The crucial formulas for legitimizing scientific teacher training are examined, and it is shown that in almost every attempt at legitimation certain topics and central arguments reappear. The scientific character of the training of teachers is justified with the topos of difficulty, the notion that only an exacting and demanding discipline – that is, pedagogics – could help to solve the practical problems of schoolteaching. The idea was that this discipline had to be studied first in order that the teacher be capable of teaching. This concept of a causal relationship between theory and praxis is regarded as a myth since, on the one hand, it grasps neither the functioning of sciences nor the relationship between science and praxis, while, on the other hand, it can stimulate decisively the expectations of a profession during its social advancement. The question remains what further legitimation of the scientific training of teachers can be given when the crucial expectation of their own history, that is the improvement of praxis through science, has not been satisfied.

ECKHARD MEINBERG: <i>Anthropological Comments on Systems Focused Educational Science</i>	253
--	-----

In the present pedagogical debate reflexions on the theory of systems have for some time, now, been met with rising approval. The purpose of this article is to point out the anthropological aspects of a pedagogical theory of systems – aspects which until now have been neglected. Since in educational science approaches to a theory of systems have mostly been inspired by the work of NIKLAS LUHMANN, a discussion of the anthropological implications of his work and also of that of KARL E. SCHORR is the core of this article, with special emphasis on the concept of human nature. – After having shown that close relations between the "latent anthropology" of system oriented thinking and the classic philosophical anthropology of the twentieth century (ARNOLD GEHLEN) do exist, an attempt is made to demonstrate the specific influence of this "latent anthropology" upon the treatment – within the framework of a theory of systems – of important pedagogical problems such as education, technology, the pedagogical relationship, and development.

Book Reviews	273
New Books	295

Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft

1. Exposition

Der zwischen HABERMAS und LUHMANN ausgefochtene Systemstreit (HABERMAS/LUHMANN 1971) hat nicht nur ein lebhaftes Echo innerhalb der Gesellschaftsphilosophie, Soziologie und Politologie ausgelöst, sondern auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung Spuren hinterlassen. Während HABERMAS vor allem durch seine Interessenlehre (HABERMAS 1965) rasch an Einfluß auf eine sich als gesellschaftskritisch begreifende emanzipatorische Pädagogik gewann, vollzog sich die Rezeption seines Kontrahenten LUHMANN weniger spektakulär, eher zögernd. Ein markantes Datum stellt zweifellos die Systemfehde mit HABERMAS dar. Seitdem haben LUHMANNs Arbeiten auch in der Erziehungswissenschaft an Einfluß gewonnen. Mit LUHMANN ist die Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft hoffähig geworden.

Daß ihr dies gelingen konnte, hängt einmal mit der seit Mitte der 60er Jahre spürbar gewachsenen Neigung zusammen, Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu betreiben, und zum anderen mit der fast schon atemberaubenden Geschwindigkeit, in der LUHMANN seine Arbeiten veröffentlicht. So hat er in relativ kurzen Intervallen, zumeist in Zusammenarbeit mit SCHORR, eine Reihe von Beiträgen publiziert (LUHMANN/SCHORR 1979a; 1979b; 1981; 1982), die sehr bald Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion fanden. Daß sich an einem solchen produktiven Geist begeisterte Zustimmung wie arrogante Polemiken entzünden, ist für die Absicht dieses Beitrages ebenso unwesentlich wie die Tatsache, daß neben LUHMANN und SCHORR auch andere, oft von LUHMANN inspirierte und diesen teilweise modifizierende Denker zur Verbreitung systemtheoretischen Ideenguts in der Erziehungswissenschaft beigetragen haben, so z. B. FINGERLE (1973), GEISSLER (1977), BLASS (1978) (vgl. MEINBERG 1983, S. 482ff.). Im folgenden werden anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft, die es derzeit erst in Umrissen gibt (MENZE 1981), *ausschließlich* im Rückgriff auf die Arbeiten von LUHMANN und SCHORR skizziert.

Es geht dabei um eine kritische Rekonstruktion der zum Teil *unreflektierten* anthropologischen Prämissen der Systemtheoretischen Erziehungswissenschaft. Als Hauptthese wird gesetzt: Anthropologische Fragen und Argumente sind für die Begründung pädagogischer Probleme nicht hintergebar; sie erweisen sich als notwendig, um Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlicher Konzepte „besser“ abschätzen zu können. Diese These trifft insbesondere auch auf solche Ansätze zu, die ursprünglich dem sozialwissenschaftlichen Denken entspringen und höchst selten *explizite* anthropologische Grundannahmen formulieren. *Ein* solcher Denktyp, der auf eine „offizielle“ Auseinandersetzung mit der Anthropologie verzichtet, gleichwohl mehr oder weniger intensiv mit anthropologischen Vorentscheidungen operiert und daher eine „latente Anthropologie“ impliziert,

liegt bei LUHMANN vor. Die Stimmigkeit der oben genannten Hauptthese wird zunächst dadurch überprüft, daß einige Grundmuster der latenten Anthropologie LUHMANNs aufgewiesen werden (Abschnitt 2.). In einem weiteren Schritt werden dann mögliche Auswirkungen auf die Verarbeitung solcher pädagogischer Probleme angedeutet, die in der momentanen Diskussionslage eine besondere Beachtung finden bzw. gefunden haben (Abschnitt 3.).

2. Zur „latenten Anthropologie“ der Systemtheorie Luhmanns

Gemeinhin und sehr pauschal verknüpft die Wissenschaftsgemeinschaft mit dem Begriff Anthropologie die Vorstellung, in dieser werde auf geradezu ausgezeichnete Weise der Mensch in seinem *Selbstverständnis* zum Gegenstand erhoben und erforscht. Geht man von dieser Bestimmung aus, so ist es zunächst keineswegs naheliegend, sich unter anthropologischen Fragestellungen den Arbeiten LUHMANNs zu nähern, denn dieser gibt – auch für die Erziehungswissenschaft – ganz bewußt „die Orientierung der Pädagogik am Menschen“ (LUHMANN/SCHORR 1979 a, S. 178 f.) preis und will gerade aus den breitgetretenen Pfaden der „alteuropäischen Tradition“ ausscheren. Zugleich empfiehlt LUHMANN jedoch seinen Ansatz der Soziologie mit der Begründung, dieser veranlasse „zu der Frage, welche Aussage über sich selbst und über die Welt der Mensch in seine Wissenschaftskonzeption hineingibt“ (LUHMANN 1974, S. 48). Angesichts solch widersprüchlicher Aussagen ist eine *anthropologische* Aufklärung über die „Soziologische Aufklärung“ besonders dringlich. In diesem Sinne hat schon BLASS (1978 b, S. 145 ff.), einer der wenigen Erziehungstheoretiker, der die anthropologische Dimension der systemtheoretischen Erziehungswissenschaft aufzudecken versucht hat, an Grundkategorien der „Soziologischen Aufklärung“, insbesondere den Begriffen „Komplexität“ und „Kontingenz“, angesetzt. Diese Studien sollen hier weiter ausgeführt und unter der übergreifenden Frage nach dem bestimmenden Menschenbild der LUHMANNschen Systemtheorie fortgesetzt werden.

Für LUHMANN ist der Mensch vor allem ein *reduktionsbedürftiges* Wesen. Der Mensch, so lautet die anthropologische Fundamentalprämisse LUHMANNs, ist von Grund auf und in seiner Gesamtverfassung durch seinen Bedürfnischarakter bestimmt, eine Bestimmung, die schon HEGEL in § 238 seiner „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ als einen markanten Zug der „bürgerlichen Gesellschaft“ ausgewiesen hat¹. Die unaufhaltsame Expansion der Bedürfnisse treibt nach LUHMANN den Menschen in eine existentielle Notsituation, die sich in einer längst nicht mehr überschaubaren Komplexität niederschlägt. Um diesen Zustand aushalten zu können, muß die Komplexität der Welt reduziert werden. Aufgrund seiner Bedürfnisstruktur erfährt der Mensch fortlaufend seine mangelhafte Zurüstung. Dieser Gedanke LUHMANNs ruft unwillkürlich die Erinnerung an ein „klassisches“ Axiom der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts wach, ist es

1 Nur am Rande sei notiert, daß die *Bedürftigkeit*, folglich die Bestimmung des Menschen als Bedürfniswesen, ihren Platz auch in aktuellen Konzepten der Anthropologie behalten hat. Vgl. dazu insbesondere W. KAMLAH (1973), der in seinem Entwurf die Grundnorm der Ethik aus einer Anthropologie gewinnt, die den Menschen als ein bedürftiges Wesen begreift, das infolge seiner Bedürftigkeit auf andere Menschen angewiesen ist.

doch in erster Linie GEHLEN gewesen, der in einer biologischen Deutung den Menschen als ein *Mängelwesen* bestimmt hat (GEHLEN 1962, S. 33). Aus dieser Sonderstellung resultiert für GEHLEN das anthropologische Grundgesetz der Entlastung, welches besagt, daß der Mensch „die Mängelbedingungen seiner Existenz eigentätig in Chancen seiner Lebensfristung umarbeiten“ muß (GEHLEN 1962, S. 36). Für LUHMANN ergibt sich aus der bedürftigen, mit Mängeln behafteten Konstitution des Menschen das Erfordernis der Komplexitätsreduktion, die, so gesehen, ebenfalls eine entlastende Funktion innehat. Aber es ist nicht nur das Bild vom Mängelwesen Mensch, das LUHMANN mit der Gedankenwelt der klassischen philosophischen Anthropologie vereint: Vielmehr findet sich diese „heimliche Beziehung“ auch in der Vorstellung wieder, daß Mensch und Welt unlösbar aneinandergekettet sind. Denn LUHMANN denkt die Reduktionsbedürftigkeit des Menschen immer schon im Hinblick auf Welt. Der Mensch ist das welthafte Wesen und als solches das genaue Gegenstück zu der hermetisch von der Welt abgeschlossen, in sich ruhenden und auf sich fixierten Monade.

Die Kategorie Welt nimmt in LUHMANNs Konzept einen durch nichts zu ersetzenden Rang ein. „Eine konsequent entfaltete, funktionalistische System-/Umwelttheorie ... totalisiert Systeme ... in einer spezifischen Hinsicht: in ihrem Weltbezug“ (LUHMANN 1971, S. 379). In der Tat: Eine Theorie der modernen Lebenswelt ohne Welt wäre absurd. Der Mensch ist auf vielfältige Weise in diese Welt verstrickt: Er läßt sich von der Welt ansprechen und wirkt auf sie zurück, weil er *weltoffen* ist. Zum systemtheoretisch eingefärbten Menschenbild zählt die Bestimmung des Menschen als eines weltoffenen Wesens. LUHMANN kommt mit genuin anthropologischen Konzepten darin überein, daß dem Menschen durch die stets eingeschränkte Weltoffenheit die Welt zum ewigen Problem gerät. Und indem sich der Mensch der Welt aussetzt, bietet sich die Welt zwangsläufig auch als ein unabschließbares Feld immer neuer Überraschungen dar.

Wo den Menschen ständig Überraschungen belauern, wo er auf keinen sicheren Boden bauen kann, da erfährt er seine Existenz schließlich als eine riskante, so daß die Weltoffenheit auf den *Risikocharakter* als einer weiteren Grundbestimmung des menschlichen Daseins verweist. Diesen Verweisungszusammenhang von Weltoffenheit und Risiko hat die philosophische Anthropologie in seiner Bedeutung für eine systematische Lehre vom Menschen stets neu abgemessen. Insbesondere GEHLENS Anthropologie hat in zahlreichen Umschreibungen den Menschen als ein „riskiertes Wesen“ vorgestellt, als ein Wesen „mit einer konstitutionellen Chance, zu verunglücken“ (GEHLEN 1962, S. 32). Der Mensch ist das schutzlose Wesen, das fortlaufend von der Welt bedrängt und bedroht wird. Sichtbaren Ausdruck findet die riskierte Weltlage des Menschen – wiederum nach einem Diktum GEHLENS – im Antriebsüberschuß, der die Entstehung von Institutionen erfordert.

Wie aussichtslos es ist, dem Risiko der eigenen Existenz zu entfliehen, geht aus folgender Feststellung GEHLENS deutlich hervor. „Diese Institutionen sind so riskiert, wie der Mensch selbst, und sehr schnell zerstört, die Kultur unserer Instinkte und Gesinnungen muß von jenen Institutionen von außen her versteift, hochgehalten und hochgetrieben werden, und wenn man diese Stützen wegschlägt, dann primitivisieren wir sehr schnell“ (GEHLEN 1964, S. 105). Daß dem Risiko durchaus eine positive Wendung gegeben werden kann, hat kaum jemand eindringlicher ausgesprochen als GEHLEN: „Das Exponierte, sich

selbst zu exponieren, aus der Riskiertheit bewußt das Risiko zu machen: das ist die oft versuchte und oft gelungene Chance“ (GEHLEN 1962, S. 60f.).

GEHLENS Kennzeichnung des Menschen als riskiertes Wesen läßt sich auch bei LUHMANN aufspüren. Denn die bis zum Überdruß von LUHMANN beschworene Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion ist Reflex sowohl auf die Weltoffenheit als auch auf die generell unsichere und schutzlose Situation des Menschen. Reduktion von Weltkomplexität bezeichnet im Grunde insgeheim die alte Hoffnung, der Mensch könne Herr werden über die chaotische Fülle von Welt, an die er sich zu verlieren droht. Insofern nun LUHMANN Systemen die Last der Komplexitätsreduktion aufbürdet, übernehmen Systeme eine lebenserhaltende Funktion für den Menschen, ohne die Gefährdung, die das Dasein immer wieder bereithält, zum Verschwinden bringen zu können. LUHMANN'S Systeme bilden das Korrelat zu GEHLENS Institutionen – und zwar so, daß beide Ansätze von ganz ähnlichen anthropologischen Prämissen ausgehen.

Nach LUHMANN ist der Mensch *nichts* außerhalb von Systemen. Will er die Bedrohung durch die immer weiter ansteigende Weltkomplexität abschwächen, will er nicht hilflos im Chaos verkommen, dann muß er seine Zuflucht in Systemen suchen, die seine Existenz vorgängig strukturieren, seiner immer mehr gefährdeten Lebensführung Stege und Haltepunkte bieten und die Funktion haben, Komplexität zu reduzieren. Daß Weltkomplexität und Systeme eine Art von Interdependenzverhältnis bilden, ist ein für LUHMANN'S Denken unumstößlicher Grundsatz: „Die Weltkomplexität hängt ab von den Systemen in der Welt; man kann auch sagen: Was sich ereignen kann, hängt ab von den Beständen“ (LUHMANN 1974, S. 115). Systeme wiederum erhalten und entfalten sich durch Strukturen; sie stellen so etwas wie die „zweite Natur“ des Menschen dar.

Auch in dieser Hinsicht kommt LUHMANN'S Vorstellung der Anthropologie GEHLENS nahe, die aus der mangelhaften Ausstattung des Menschen und aus dessen weltoffener Konstitution die Notwendigkeit von Kultur und Institution begründet. Die Institutionen sind für ihn „die Formen, die ein seiner Natur nach riskiertes und unstabiles, affektüberlastetes Wesen findet, um sich gegenseitig und um sich selbst zu ertragen, etwas, worauf man zählen und sich verlassen kann. Auf der einen Seite werden in diesen Institutionen die Zwecke des Lebens gemeinsam angefaßt und betrieben, auf der anderen Seite orientieren sich die Menschen in ihnen zu endgültigen Bestimmtheiten des Tuns und Lassens, mit dem außerordentlichen Gewinn einer Stabilisierung auch des Innenlebens“ (GEHLEN 1967, S. 71).

LUHMANN'S Rechtfertigung der Systeme und GEHLENS Legitimation der Institutionen sind der Versuch, die Sozialgebilde als Antworten auf die Korrelate zur Weltoffenheit des Menschen zu begreifen. Durch die Entwicklung von Systemen und Institutionen wird die Weltoffenheit gleichermaßen punktuell wie partiell erschlossen (vgl. VON TROTTA 1978, S. 310). Nur dadurch kann der Mensch Welt ertragen und sich entlasten. So ist die Hauptaufgabe von Systemen und Institutionen die Lebenserhaltung. Dies ist der Leitgedanke, der LUHMANN mit GEHLEN verbindet und den *pragmatischen* Charakter beider Konzeptionen untermauert.

Systeme einerseits und Institutionen andererseits sind kein schmückendes Beiwerk, sondern „Antworten“ auf die anthropologische Verfassung des Menschen. Man kann die Auffassung einer nicht abzustreitenden verwandtschaftlichen Beziehung zwischen GEH-

LEN und LUHMANN aber auch durch ein weiteres Merkmal stützen: Im Angesicht von Systemen und Institutionen verblässen nämlich individuelle Wünsche und subjektive Begehrlichkeiten. Das Individuelle und Subjektive muß zurücktreten vor dem institutionalisierten Allgemeinen. Das Individuum hat sich den Institutionen und Systemen zu beugen. Für GEHLEN gewinnen Institutionen gegenüber dem Individuum so „etwas wie eine Selbstmacht“ (GEHLEN 1967, S. 71). Das Subjekt hat sich bedingungslos den Institutionen zu unterwerfen. Institutionen verselbständigen sich innen zu einer Macht, die ihre eigenen Gesetze, wiederum „bis in ihr Herz (das der Menschen, d.V.) hinein geltend macht“, weshalb sich schließlich die Menschen von diesen „historisch gewachsenen Wirklichkeiten konsumieren lassen“ (GEHLEN 1964, S. 8) müssen.

Nicht nur GEHLEN gelangt zu einer unleugbaren Abwertung des Subjekts. Diese Herabsetzung des Subjektivitätsfaktors läßt sich auch bei LUHMANN nachweisen. *Systeme beherrschen das Subjekt*. Personalität und Individualität müssen zwar nicht verkümmern, aber ihre Ansprüche treten hinter denen des Systems zurück². Wie sehr Individuum, Individuelles und Personelles aus der Perspektive des Systems betrachtet werden, kann u. a. der folgenden Auffassung entnommen werden: „Komplexere Gesellschaften müssen zwischen Person und Rolle schärfer trennen und ihre Struktur und die Zuverlässigkeit der Verhaltenserwartungen mehr durch Rollen als durch Personen gewährleisten. Die Person kann dann als Individuum institutionalisiert werden. Das schließt es nicht aus, macht es vielmehr gerade möglich, sie in bestimmten Zusammenhängen, etwa in der Familie oder auch in der politischen Führung, als Garant bestimmter Erwartungszusammenhänge zu benutzen – auch dies aber nur in begrenzten, darauf angewiesenen Funktionszusammenhängen“ (LUHMANN in HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 23). Es wäre ein Leichtes, weitere Belege für diese Art der Verhältnisbestimmung von Individuum und System anzuführen, die allesamt eindrucksvoll in die Bestimmung des Menschen als *Systemfunktionär* zusammenlaufen.

Das Menschenbild als Zentrum der latenten Anthropologie der Systemtheorie offenbart unzweideutig: Was der Mensch ist, reduziert sich auf seine Systemfunktionen – eine Ansetzung, die gar nicht so weit entfernt ist von jener Schlüsselaussage, die FOUCAULT für eine strukturalistische Anthropologie geltend macht: „Die Species (Mensch) funktioniert nicht für sich selbst, für den Menschen, und auch nicht zur Ehre Gottes, sondern funktioniert einfach“ (CARUSO 1969, S. 89). Die aufgewiesene *implizite* Anthropologie der LUHMANNschen Systemtheorie ist durch Vorstellungen geprägt, die zu einem nicht geringen Teil in der *expliziten* Anthropologie des 20. Jahrhunderts aufgekommen sind³. Sucht man nach einer ebenso griffigen wie zutreffenden Bezeichnung für diese verdeckte Anthropologie, so kann man sie als den Modellfall einer *eindimensionalen* Anthropologie ansehen.

2 Gemäß dieser Einschätzung des Subjekts kommt es nicht von ungefähr, daß sich LUHMANN, auf methodologischer Ebene, sehr reserviert gegenüber der „action research“ verhält, die gerade an den lebensweltlichen Interessen der Subjekte ansetzt. Siehe dazu N. LUHMANN 1981, S. 101 f.

3 So hat z. B. auch HABERMAS auf eine gewisse Affinität zwischen GEHLEN und LUHMANN verwiesen. LUHMANN zeigt sich davon allerdings unbeeindruckt und entgegnet: „An dieser Stelle wäre anzumerken, daß die Parallele zwischen ‚Reduktion von Komplexität‘ und dem GEHLENSchen Begriff der ‚Entlastung‘, die HABERMAS unter anderem aufgefallen ist, nur bei einer sehr kontextfreien Verwendung des GEHLENSchen Begriffs zutrifft. GEHLENS Kontext ist noch der

Prinzipiell handelt es sich bei einer eindimensionalen Anthropologie um eine solche, die den Menschen, gleichsam monolithisch, nur von *einem* Gesichtspunkt her zu deuten versucht. Sie ist eine Ein-Faktor-Theorie über den Menschen. Bei LUHMANN führt dies dazu, daß er – ähnlich wie GEHLEN die Institutionen – den Systemaspekt dermaßen überbetont, daß andere, nicht weniger elementare Momente des Menschseins ausgeblendet werden. Den für jede eindimensionale Anthropologie charakteristischen Verkürzungen entspricht bei LUHMANN die Reduktion des Menschen auf ein Wesen, das ausschließlich systemfunktional, d. h. von den Systemerfordernissen her, interpretiert wird.

Die eindimensionale Anthropologie begibt sich in einen grellen Kontrast zur *mehrdimensionalen* Variante philosophischer Anthropologie, die beispielsweise FINKS Ansatz einer „irdischen“ Existentialanthropologie bestimmt. Eine mehrdimensionale Anthropologie hat zweifellos gegenüber der eindimensionalen Version den Vorteil, daß sie dem komplexen Gegenstand Mensch eher gerecht werden kann, weil sie sich nicht auf *einen* Grundzug des menschlichen Daseins beschränkt und diesen dann verabsolutiert, sondern bemüht ist, auch *andere*, das Menschsein konstituierende Phänomene zu erfassen und miteinander zu verbinden. Bei FINK sind dies die Existentialien *Arbeit, Herrschaft, Liebe, Tod und Spiel*, die zugleich auch Indikatoren für die imperfekte Verfassung des Menschen sind. Während LUHMANN aus der Weltoffenheit die Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion herleitet, verknüpft FINK die Weltoffenheit aufs engste mit dem *imperfekten* Status des Menschen. Diese Imperfektheit schließt nun aber gerade die Notwendigkeit *und* Möglichkeit der Höherbildung ein – ein Problem, das LUHMANN ausklammert.

Die hier nur angedeutete Differenz zwischen einer eindimensionalen und einer mehrdimensionalen Anthropologie ist nicht zuletzt für die Erklärung und Deutung pädagogischer Sachverhalte relevant, denn es ist keineswegs gleichgültig, für welchen Anthropologietyp man sich entscheidet. So ist es von einem nicht geringen Reiz, daß sich Elemente der eindimensionalen Anthropologie LUHMANNs auch bei der Erörterung pädagogischer Fragestellungen i. e. S. nachweisen lassen.

3. Pädagogische Anknüpfungspunkte

LUHMANNs Systemansatz stellt entschieden darauf ab, die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme wie Recht, Moral, Verwaltung, Religion, Wissenschaft u. ä. zu analysieren. So ist es sicherlich kein Zufall, daß er unter eben dieser Perspektive auch

alteuropäische Versuch, den Menschen aus seinem Unterschied zum Tier zu bestimmen, nur daß in diesem Kontext die Bewertung umgekehrt wird. ... Demgegenüber verschiebt sich der Denkrahmen, wenn man nicht mehr Mensch und Tier, sondern Sinnsysteme und organische Systeme und evtl. noch physische Systeme und Maschinen als Systeme vergleicht“ (vgl. HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 308).

Wie so oft rühmt sich auch hier LUHMANN der „alteuropäischen Tradition“ gegenüber überlegen, ohne freilich aus deren anthropologischem Bann, wie punktuell gezeigt werden konnte, immer heraustreten zu können. Ja, es gibt Grund genug zu der Annahme, daß es *auch* vereinzelte Berührungspunkte zwischen der LUHMANNschen Systemtheorie und den beiden anderen „klassischen“ Ansätzen der Philosophischen Anthropologie in der 1. Hälfte unseres Jahrhunderts, bei PLESSNER und SCHELER, gibt. Wenn sich LUHMANN nicht gänzlich vom Stigma des alteuropäischen Denkens befreit, dann rührt dies m. E. auch daher, daß seine anthropologische Grenzziehung zu unspezifisch bleibt.

Erziehung betrachtet. Erziehung gerät dabei (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979a) zunächst auf der *Systemebene* in den Blick; sie wird als ein spezielles „selbstreferentielles“ autonomes Subsystem erörtert.

Gerade dieser Zugriff auf das Phänomen Erziehung verlangt eine Verknüpfung mit den zuvor entwickelten anthropologischen Überlegungen. Denn LUHMANN/SCHORR greifen in der Anwendung der Systemtheorie auf die Pädagogik Fragen und Probleme auf, die im Rahmen der Erziehungstheorie eine nur gelegentlich unterbrochene Daueraktualität besitzen. Es sind dies vor allem die Bereiche *Technologie*, *pädagogisches Verhältnis* sowie *Entwicklung* – ein Sortiment von Themen, das zumal der „alteuropäischen Tradition“ nicht gerade fremd ist, von LUHMANN/SCHORR jedoch mit Hilfe einer spezifischen soziologischen Nomenklatur umformuliert wird⁴.

3.1. Erziehung

Zusammen mit SCHORR hat LUHMANN in mehreren thematisch eng verknüpften Beiträgen sein Erziehungsverständnis zu begründen versucht, das durch einen wissenschaftssoziologischen Begriff bestimmt wird, der die Beziehung zwischen „Semantik und Sozialstruktur“ (LUHMANN/SCHORR 1979a, S. 15) analysiert. Den wohl breitesten Zugang eröffnet dabei die Studie über „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“, die die Absicht verfolgt, Erziehung als funktional ausdifferenziertes Teilsystem der Gesamtgesellschaft zu untersuchen.

Um hier überhaupt Boden gewinnen zu können, wird die Fragestellung schwerpunktmäßig in den Dimensionen „Autonomie“, „Technologie“ und „Selektion“ diskutiert. Dadurch soll es zugleich gelingen, das wissenschaftliche Denken von der Erziehung umzupolen: Nicht mehr die „Orientierung am Menschen“ gilt als theoretisch erstrebenswert und „pädagogisch“; vielmehr spricht LUHMANN folgende Empfehlung an die Adresse einer nunmehr systemtheoretisch geläuterten pädagogischen Wissenschaft aus: „Ferner muß Selbstreferenz als wirklichkeitsimmanente Struktur begriffen werden. Nur damit kommt man über die Isolierung einer sich subjektbezogen verstehenden Wissenschaft hinweg. Nur so ist eine Orientierung zu gewinnen, die sich nicht nur an den Idealen und Ansprüchen der Subjektivität des Menschen legitimiert, sondern sich als Theorie des Systems im System reflektiert“ (LUHMANN/SCHORR 1979a, S. 361). So gedeutet, erweist sich die „alteuropäische“ Tradition mit ihrem eigentümlichen und scheinbar unausrottbaren Interesse, Erziehung und Pädagogik vom Subjekt her zu begreifen, als eine Vergangenheit voller Irrtümer und Fehlentwicklungen. Daher muß deren Fortsetzung gestoppt werden; denn allein die Austreibung des Subjekts verheißt der pädagogischen Wissenschaft „wahren“ Fortschritt, bringt sie auf den Weg einer zeitgemäßen funktionalen „pädagogischen Semantik“.

Wie ernst LUHMANN/SCHORR ihren Imperativ nehmen, zeigt sich stets dort, wo die Möglichkeitsspielräume von Erziehung abgetastet (LUHMANN/SCHORR 1981a) und im Hinblick auf „personale Identität“ (LUHMANN/SCHORR 1982) erörtert werden. Die schon

4 Als weitere pädagogische Anknüpfungspunkte könnten sowohl das *Bildungsproblem* (BLASS 1981, S. 23 ff.; 1978, S. 180 ff.) als auch das *Lernen* (TREML 1981, S. 434 ff.) in Betracht gezogen werden.

seit längerem auch außerhalb der Erziehungswissenschaft geführte Identitätsdiskussion (MARQUARDT/STIERLE 1979) erfährt durch LUHMANN/SCHORR eine systemtheoretische Umschrift. Dabei basiert der von ihnen angemeldete Überlegenheitsanspruch des Systemdenkens gegenüber klassischen pädagogischen Persönlichkeitskonzepten und psychoanalytischen Begründungen von Identität einmal mehr auf der unerschütterlichen, stereotyp sich wiederholenden Überzeugung, daß die Ausrichtung des Identitätsmodells am Subjekt theoretisch und soziologisch „fatal“ sei (LUHMANN/SCHORR 1982, S. 234): „Will man Identität identifizieren, dann genügt es nicht, sie als den Ursprung aller sinnstiftenden Leistungen, als die Subjektivität, als das Erste vorauszusetzen“ (LUHMANN/SCHORR 1982, S. 231). Geboten sei vielmehr die Abkehr von der die personalistischen Identitätsentwürfe inspirierenden Bewußtseinsphilosophie. Identität sei wie Bewußtsein etwas Sekundäres, das allererst durch die Faktizität „komplexitätszeugender Selektivität“, die in Systemen abläuft, hervorgebracht wird. Oder anders und in genuin systemtheoretischem Vokabular vorgetragen: „Die Identität ist ... nicht der Zusammenhang der einzelnen Erlebnisse und Handlungen, sie tritt *an Stelle* eines solchen Zusammenhanges in Funktion, wenn bestimmte Bedingungen dies erforderlich machen. *Identität ist der Ersatz für vollständige Interdependenz*, ein funktionales Äquivalent, das nur in bestimmten Problemlagen benötigt und abgerufen wird und *dafür* ausreicht“ (LUHMANN/SCHORR 1982, S. 237f.). Personale Identität wird damit, entgegen der klassischen Traditionslinie in der Pädagogik seit ROUSSEAU (vgl. BUCK 1981, S. 123 ff.), in einen soziologisch determinierten Funktionalismus umgebogen, bei dem sich das Personale in Systemisches verflüchtigt. Eben darin besteht aber die anthropologische Provokation dieses Ansatzes.

Greifen wir dabei auf unsere anthropologische Skizze in Abschnitt 2. zurück, dann zeigt sich, daß das für die Systemtheorie typische Menschenbild als Inbegriff ihrer latenten Anthropologie gerade in den erziehungstheoretischen Erwägungen von LUHMANN/SCHORR sichtbar wird und diesen ihr eigentümliches Gepräge verleiht. Wenn die Autoren in ihren wissenschafts- und erziehungssociologischen Untersuchungen nämlich der modernen Erziehungswissenschaft anraten, von der „Orientierung am Menschen“ abzulassen und statt dessen sich zum Systembegriff als theoretischem Urprinzip zu bekennen, dann wird damit ein Menschenbild favorisiert, das dem Menschen nur mehr die *eine* Chance läßt, sich als Funktionsträger von Systemen zu begreifen und sich als *Multifunktionalist* zu verstehen. Der Primat des Systems vor dem Subjekt ist für LUHMANN/SCHORR die einzige, unverrückbare, anthropologisch bemerkenswerte Grundtatsache.

Diese anthropologische Eindimensionalität bestimmt auch den Rationalitätsbegriff, den LUHMANN auf Systemrationalität festlegt und dann gemeinsam mit SCHORR mit pädagogischer Vernunft identifiziert. Daß hier eine kurzschlüssige Gleichsetzung von Systemrationalität und praktischer Vernunft vorliegt, haben FAUSER/SCHWEITZER (1981, S. 795 ff.) durch eine Reihe plausibler Beispiele untermauert. LUHMANN setzt in seinen systemtheoretischen Analysen den Menschen stets als ein rationales Wesen voraus, das zur Erkenntnis und Analyse von Systemrationalität fähig ist. Diese Voraussetzung wird in dem Augenblick aber geleugnet, in dem Systemrationalität und pädagogische Vernunft gleichgesetzt werden. Denn menschliche Rationalität und Vernunft ist nicht mit Systemrationalität deckungsgleich, sondern ihr vorausgesetzt. Und pädagogische Vernunft meint mehr und qualitativ anderes als Systemrationalität. Weil es die pädagogische Vernunft mit der Frage der Höherbildung zu tun hat, die FINK auf die Imperfektheit des Menschen zurückführt, muß sie sich *praktisch* orientieren. Und weil solche Orientierungen ohne die

praktische Vernunft nicht auskommen, ist die pädagogische zwangsläufig auf die praktische Vernunft angewiesen, ja, ist sie selbst von praktischer Art. Indem LUHMANN/SCHORR jedoch pädagogische Vernunft schlichtweg in Systemrationalität aufgehen lassen, huldigen sie einem Menschenbild, das von der Frage nach der praktischen Vernunft immer schon abstrahiert hat und infolgedessen für die Pädagogik unannehmbar bleibt.

Wie wenig die Pädagogik allerdings der praktischen Vernunft entraten kann, bestätigen LUHMANN/SCHORR im Grunde selbst, wenn sie die Möglichkeit der Erziehung ausloten und zur Frage erheben, „ob die Erziehung sehr viel mehr tun kann, als das zu beobachten und abzuschwächen, was sich daraus ergibt, daß in der Form ausdifferenzierter Interaktionssysteme erzogen wird“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 53f.). Von dorthier gewinnt die Antwort, Erziehung sei möglich „als Korrektur selbstgeschaffener Realität“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 54), ihren tieferen Sinn. LUHMANN/SCHORR geben jedoch nicht Kriterien an, mit denen derartige Kurskorrekturen im Erziehungssystem durchgeführt werden könnten. Gemäß ihrem Menschenbild ziehen sie sich auf Systemrationalität zurück, die wegen ihrer Praxisabstinenz zwar Ernüchterung und Gespür für Realitäten erzeugen kann, aber Orientierungen zur Veränderung von Realität nicht aufzubieten vermag und nicht entwickeln will. Damit hängt aufs engste zusammen, daß die systemtheoretische Erziehungstheorie gerade das weitgehend ausspart, was die „alteuropäische“ Tradition seit SCHLEIERMACHER noch im Auge hatte: die Frage nach der Zukunft. Die Auseinandersetzung mit und der Entwurf von Zukunft aber ist ein pädagogisches Kardinalproblem. Unter Umgehung dieser fundamentalen Thematik haben wir es bei LUHMANN/SCHORR mit einem merkwürdig *zukunftlosen Modell* zu tun, dem konsequenterweise utopische Gehalte völlig fehlen.

Läßt sich auch dafür eine anthropologische Erklärung finden? Verbirgt sich nicht hinter diesem Tatbestand die tieferliegende anthropologische Auffassung, daß Leben, zumal in Systemen, einzig dem Zweck dient, sich zu erhalten? In diese Richtung zielt offenbar der Anspruch der LUHMANNschen Systemtheorie, die Welt nicht unter dem Aspekt des Seins, sondern allenfalls ihres Bestandes zu problematisieren und „Stabilität ... auf einem Niveau höherer Komplexität“ zu befestigen (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 22). Die bloße *Selbsterhaltung* ist der zum höchsten Zweck emporgesteigerte Zweck. Das Funktionieren von Komplexitätsreduktion ist zweckmäßig, da es Selbsterhaltung zu gewährleisten scheint. LUHMANN setzt auf den Vorrang der Zweckmäßigkeit, der ein solcher der Selbsterhaltung ist. Der Mensch lebt in Systemen, um zu überleben. Die Idee der qualitativen, sich an praktischen Maßstäben orientierenden Steigerung des Lebens, die Frage nach dem „guten Leben“, liegt außerhalb des Gesichtskreises der Systemtheorie. Auch darin verrät sie ihre Nähe zu GEHLENS pragmatisch-empirischer Anthropologie, die um die Lebensdienlichkeit des Menschen zentriert ist und hierin ihr Zweckmäßigkeitsprinzip besitzt⁵.

5 Vgl. dazu u. a. die überzeugende kritische Stellungnahme von TH. LITT 1961, S. 281ff. Die für unseren Gedankengang zentrale Aussage befindet sich dort, wo LITT (S. 295) feststellt, „geht sie (= die Anthropologie GEHLENS, d. Vf.) den Weg, von unten nach oben“, glaubt sie schon an der Physis des Menschen das Gesetz seines Wesens ablesen zu können, dann ist die Auslegung des Nachfolgenden in eine Richtung gedrängt, in der das im tiefsten und letzten Sinne Menschliche nicht in Sicht kommen kann, weil der Gesichtspunkt der vitalen Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit die Perspektive bestimmt“. Vgl. zur Anthropologie LITTS und dessen Kritik an GEHLEN auch den Beitrag von ZDARZIL 1980, S. 132ff.

3.2. Das Technologieproblem

Mit dem Erziehungsphänomen, vor allem mit der von LUHMANN/SCHORR auf systemtheoretischer Ebene erneuerten transzendentalen Frage, wie denn Erziehung möglich sei (1982 b), ist unabwendbar das Technologieproblem verbunden (1982 a, S. 17). Seit sich die Pädagogik im neuzeitlichen Verständnis formierte, ist es immer wieder erörtert worden; gerade im 20. Jahrhundert sorgte dieses Thema in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen für Zündstoff.

Auf der Basis relativ breit gestreuter historischer Befunde entwickeln LUHMANN/SCHORR (1979 a, S. 115 ff.) ihre Kernthese (1979 b identisch mit 1982 a), der zufolge die Pädagogik, angespornt durch die KANTISCHE Philosophie, seit dem 18. Jahrhundert „ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem ... als *Technologieverdikt* traditionsfähig gemacht und habitualisiert“ (1982 a, S. 12) habe. Nach der Einschätzung LUHMANN/SCHORRS hat diese Auffassung bis weit in unser Jahrhundert überdauert; erst allmählich, genauer in den letzten 20 Jahren, habe sich die Problemkonstellation zu ändern begonnen, werde das Technologieverdikt von unterschiedlichen Seiten unterlaufen, ohne daß dadurch freilich schon das erziehungswissenschaftliche Technologieproblem auf die Argumentationsebene angehoben worden sei, die es eigentlich verdiene. Dazu sei es zunächst einmal erforderlich, diesen Fragenbereich von seinen traditionsbedingten Verkrustungen zu befreien und auf eine neue, *richtige* Grundlage zu stellen. LUHMANN/SCHORR halten das Technologieproblem in der „alteuropäischen“ Machart für unlösbar und falsch exponiert. Auch diesem „alten“ Thema versuchen sie eine neue, systemtheoretische Fragerichtung zu geben, die dem Erkenntnisstand jüngerer professions- und organisationssoziologischer Untersuchungen verpflichtet ist, denen zufolge „das Erziehungssystem *strukturell* durch ein *Technologiedefizit* geprägt sei“ (1982 a, S. 14). Das Neuartige an der Reformulierung des pädagogischen Technologieproblems besteht danach nicht in dem meistens vergeblichen Bemühen um eine Humanisierung der vorgegebenen Technologie oder gar um deren Eliminierung, vielmehr wird das *Fehlen* von Technologie beklagt. Das Problem ist demzufolge nicht, „wie man Wirkungen besser kalkulieren könne oder ob man es solle, sondern vielmehr: was noch möglich ist, wenn das nicht möglich ist“ (1982 a, S. 16).

Diese Ausgangsposition von LUHMANN/SCHORR ist u. a. von BENNER (1979 a; 1979 b) problematisiert worden. Die anschließende Kontroverse (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979 b; 1979 c) war nicht frei von gegenseitigen Mißverständnissen, machte aber wieder auf die verschiedenartigen Interpretationsmöglichkeiten und Begründungsabsichten des pädagogischen Technologieproblems aufmerksam (vgl. auch DIEDERICH 1982, S. 51 ff.). Bemerkenswert ist, daß in diese Auseinandersetzungen und Stellungnahmen teilweise anthropologische Rechtfertigungen und Annahmen eingingen. Offenbar besitzt das Technologieproblem *auch* eine anthropologische Qualität, die einmal mehr verdeckt und einmal sehr explizit hervortritt und hier durch ein besonders „aufdringliches“ Beispiel belegt werden soll.

Daß anthropologische Vorstellungen die Technologiefrage seit ihrem Entstehen im ausgehenden 18. Jahrhundert begleitet haben, entgeht LUHMANN/SCHORR nicht (1982 a, S. 12). Ihrer Überzeugung nach saß die Pädagogik der damaligen Zeit einer technologiefeindlichen und daher „falschen“ Anthropologie auf, weil sie am Vorrang „selbstreferen-

tieller Subjekte“ festhielt. Die begründete Parteinahme für ein Menschenbild, das die Freiheit des Individuums theoretisch nicht preisgeben, sondern im Gegenteil kultivieren wollte und sich nach Auskunft LUHMANN/SCHORR in „schöner klingenden Worten wie Selbsttätigkeit, Freiheit, Praxis, Menschenbildung“ (LUHMANN/SCHORR 1982a, S. 12) spiegelte, soll für die Verkehrung des Technologieproblems gesorgt haben, die weithin eine Geschichte ihrer Verdrängung ist. Das hartnäckige Beharren auf einem freiheitlich-idealistisch getönten Menschenbild wirkte sich, so jedenfalls LUHMANN/SCHORR, verhängnisvoll aus, weil dadurch das kaum erwachte Technologiebewußtsein vorschnell auf ein Abstellgleis plazierte wurde. Ins Prinzipielle überführt: bei der Genese des neuzeitlichen Technologieproblems in der Pädagogik hat eine dem Subjekt verhaftete Anthropologie die Weichen für eine „richtige“ Entwicklung falsch gestellt und sich infolgedessen als fortschrittshemmend erwiesen.

Wer sich indes zum Fortschritt bekennt, muß demnach von dem jahrhundertlang vorherrschenden Menschenbild Abschied nehmen. Genau das tun LUHMANN/SCHORR, indem sie voller Vertrauen auf die Erklärungskraft von Systemtheorie und Organisationssoziologie die oben dargestellte Umformulierung einleiten und damit gleichzeitig auch ein „neues“ Menschenbild in die Technologiedebatte einführen. Dabei handelt es sich um jenes *Schrumpfbild*, das oben schon als eindimensionale Anthropologie gekennzeichnet wurde. Es ist unschwer zu erkennen, daß diese Anthropologie auch im Hintergrund der Technologiebeweisführung von LUHMANN/SCHORR durchwirkt; denn der eindimensionale Charakter kommt zum Vorschein, wo die Perspektive Systemrationalität beibehalten wird. Unabhängig davon, daß der Vermutung LUHMANN/SCHORR, das bestehende Technologiedefizit könne durch Analyse von und Aufklärung über sogenannte „Kausalpläne“ (1982a, S. 18) kompensiert werden, ein Menschenbild zugrunde liegt, das den Menschen als ein zutiefst der Komplexitätsreduktion bedürftiges Wesen vorsieht, ist anzumerken, daß die Eindimensionalität hauptsächlich in der Beschränkung der Rationalität auf eine systemtheoretische besteht. Der das pädagogische Technologieproblem in Angriff nehmende Mensch wird auf technisch-strategische Rationalität reduziert.

Die von LUHMANN/SCHORR beabsichtigte „Neuinterpretation“ des Technologieproblems geht von einem verkürzten Menschenbild aus, das dem Menschen die Entfaltung seiner praktischen Vernunft vorenthält. Daraus kann für die pädagogische Praxis gefolgert werden: Die Technologie der – in systemtheoretischem Fachjargon gesprochen – „komplexitätsreduzierenden Kausalpläne“ kann *bestenfalls* sagen, *wie* etwas gemacht werden muß, um „strukturell“ andauernde „Technologiedefizite“ möglichst effektiv zu lindern, sie kann die Praxis aber nicht dahingehend beraten, *was* getan werden *sollte* und *warum* etwas zu tun ist. Die LUHMANN/SCHORRsche Technologiefassung rechtfertigt sich selbst insoweit, wie sie dem technischen Funktionieren des Erziehungsproblems dient. Die sich dort stets auch erzeugende und immer wieder neuen Sinn stiftende Praxis vermag sie dagegen nicht zu legitimieren, da sie den in der Erziehung stehenden Menschen nur in der Dimension der technischen Rationalität denkt. Deshalb ist festzuhalten: „Es gehört gerade zum Technologieproblem, daß es durch die Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft nicht schon zu lösen, ohne diese Unterscheidung aber nicht einmal zu fassen ist“ (BENNER 1979b, S. 805).

Daß das Technologieproblem „heute zu den verworrensten“ (LUHMANN/SCHORR 1982a, S. 11) in der Pädagogik zählt, verweist auch auf eine anthropologische Komponente, die es

ermöglicht, die von LUHMANN/SCHORR vorgenommene Neufassung der Technologiefrage durchsichtiger zu machen. Denn dem *Wandel* in der Technologiediskussion liegt auch ein Wechsel der leitenden Bilder vom Menschen zugrunde, vielleicht wird er sogar dadurch entscheidend beeinflusst. Sollte diese Annahme zutreffen, dann müßten sich die um das pädagogische Technologieproblem kreisenden Debatten sorgfältiger als bisher ihren anthropologischen Prämissen zuwenden. Sicherlich kann die Anthropologie keine Patentrezepte zur Lösung dieser schwierigen Fragen bieten, aber sie könnte über dogmatische Setzungen aufklären und Paradoxien und Aporien identifizieren.

Für diese Annahme spricht ein zusätzlicher Fragenkomplex, der von der systemtheoretischen Erziehungswissenschaft eigenwillig behandelt, freilich dem traditionellen und scheinbar unaufhebbaren Problembestand der Pädagogik angehört: das pädagogische Verhältnis.

3.3. Das pädagogische Verhältnis

Theorien zum „pädagogischen Verhältnis“ sind trotz mancherlei Anfeindungen gegenüber jenen Konstrukten, die sich zur Blütezeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um eine erziehungstheoretische Legitimation des „Pädagogischen Bezugs“ mühten, keineswegs aus dem Themenkatalog der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft gestrichen worden (vgl. ULICH 1976; BOCK 1978, S. 291 f.; MENZE 1978; BOLLNOW 1981; JOPPIEN 1981). Vielmehr ist die Diskussion im Zuge der sozialwissenschaftlichen Wende, die die Erziehungswissenschaft seit den 60er Jahren bestimmt hat, in eine neue Phase eingetreten, die sich u. a. in grundagentheoretischen Umorientierungen sowie in einer gewandelten Terminologie widerspiegelt. Die von NOHL eingeführte Zentralkategorie „pädagogischer Bezug“ wird seither vielfach durch den Terminus „pädagogische Interaktion“ (ULICH 1976) ersetzt, womit schon rein äußerlich das Abrücken neuerer sozialwissenschaftlich orientierter Ansätze von den für nicht mehr paradigmawürdig befundenen älteren sichtbar wird. Ob allerdings mit der Proklamierung einer neuen Begrifflichkeit tatsächlich auch ein „besseres“ Erkenntnisniveau einhergeht, muß vorerst bezweifelt werden: „So stellen sich die Erneuerungsversuche für die traditionelle Erziehungstheorie trotz gewisser programmatischer Ansprüche noch fragmentarisch dar, und es bleibt fraglich, ob sich Aussagen und Erkenntnisse im Problembereich der pädagogischen Interaktion zu einer Theorie zusammenfügen, die die Nachfolge der Theorie des ‚pädagogischen Bezugs‘ antreten könnte“ (JOPPIEN 1981, S. 203).

Dieser Beurteilung JOPPIENS, die sich im übrigen weitgehend mit derjenigen MENZES (1978) deckt, ist wohl zuzustimmen; denn die modernen sozialwissenschaftlich ausgerichteten Interpretationsversuche sind bei allen nicht zu unterschätzenden Blickerweiterungen für bestimmte Problemaspekte noch zu sehr dem Programmatischen verhaftet, als daß sie mit überzeugenden Theorien aufwarten könnten. Dieser Hintergrund muß gegenwärtig sein, um die Ausführungen von LUHMANN/SCHORR angemessen einordnen zu können; auch sie bemühen sich, den traditionellen Entwürfen zum pädagogischen Verhältnis einen Richtungswechsel zu empfehlen, indem sie dieses Thema von Anfang an mit dem Technologieproblem verweben.

Ausgehend von der Auffassung, daß die „übliche Vorstellung, Unterricht sei ein Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler“ (LUHMANN/SCHORR 1979 a, S. 122) die „doppelte Systemreferenz“ von „personalem“ und „sozialem System“ außer acht lasse, mahnen sie diese Unterschlagung „erst recht für Stilisierungen einer solchen Zweierbeziehung als pädagogisches Verhältnis oder als pädagogischer Bezug“ (LUHMANN/SCHORR 1982 a, S. 122) an und fahren fort: „Theorieentwicklungen, die eine solche Zweierbeziehung zum Gegenstand haben, können daher gar nicht zu einer adäquaten Technologie kommen, da sie schon vorab, schon in ihrer Gegenstandsauffassung, die Komplexität der Sachlage verkennen. Und das kann weder durch Idealismus noch durch Bekenntnis zur Praxisnähe, weder durch Darstellung guten Willens noch durch Polemik gegen mechanistische Techniken ausgeglichen werden“ (LUHMANN/SCHORR 1979 a, S. 122).

Was dieser Einwendung ihre eigenartige Provokation verleiht, ist zweierlei: Einerseits wird unterstellt, daß Theorien zum pädagogischen Verhältnis vorwiegend technologische Ambitionen verfolgt hätten; andererseits wird die dominierende Beschäftigung mit den *personalen Beziehungen* innerhalb der pädagogischen Verhältnisse als Problemverengung disqualifiziert (vgl. auch GAMM 1970, S. 27 ff.). Die Verabsolutierung des „personalen Systems“ habe von der Existenz des „sozialen Systems“ Erziehung und Unterricht und dessen charakteristischen Strukturen abgelenkt. Der pädagogische Bezug verkomme dadurch zur realitätsfernen Idylle und könne deshalb auch soziologisch gar nicht begriffen werden. „Nicht der Lehrer erzieht, sondern das Interaktionssystem Unterricht. Das soziale System realisiert sich, anders gesagt, über Strukturen, die festlegen, wie das genutzt wird, was an Selbstselektion der Person möglich ist“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 50). Die Mißachtung dieser Einsicht beinhaltet nach LUHMANN/SCHORR zwangsläufig den Verzicht auf eine Theoriefortsetzung des pädagogischen Bezuges, der, weil nach dieser Auslegung einzig auf Personen bezogen, die Bedeutung und Wirkung des Erziehungs- und Unterrichtssystems völlig aus den Augen verloren habe. Wenn aber, was sicherlich nicht ignoriert werden kann, Strukturen und Systeme „heimlich“ (ZINNECKER 1976) und auch offiziell, also nicht nur oder ausschließlich Personen erziehen, dann wird die Abkehr von Lehren zum pädagogischen Bezug unausweichlich.

Indem LUHMANN/SCHORR die Bedeutung der personalen Sinnbezüge im erzieherischen Verhältnis abwerten, brechen sie zugleich mit jener Anthropologie, auf die sich die *klassischen* Vertreter des pädagogischen Bezugs gestützt haben; denn soviel steht fest: Seit NOHL, LITT, W. FLITNER und auch BUBER, GUARDINI u. a., die den „klassischen“ Entwicklungsstrang repräsentieren, ist der pädagogische Bezug nicht nur an wissenschaftstheoretische, sondern ebenso sehr an anthropologische Begründungsmuster gekoppelt worden. Obschon sich deren Rechtfertigungen auch in anthropologischer Hinsicht unterscheiden, kann demnach als gesichert gelten, daß sowohl in die Theorie zum „pädagogischen Bezug“ als auch in jene der „pädagogischen Interaktion“ *explizite* und *implizite* anthropologische Anschauungen einwandern und eine nicht zu unterschätzende Orientierungsfunktion übernehmen.

Im Umkreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik behauptete sich weitgehend der von NOHL so umschriebene Standpunkt: „Die pädagogische Wirkung geht nicht aus von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen, wie sie auch auf einen wirklichen

Menschen gerichtet ist: die Formung aus einer Einheit. Das ist der Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und der Macht der Sache“ (NOHL 1970, S. 132f.). Dieser aus der nach wie vor diskussionswerten, wenngleich Fragment gebliebenen Theorie des pädagogischen Bezugs (vgl. BRÜGGEN 1981, S. 113ff., sowie BOLLNOW 1981) herausgebrochene symptomatische Grundsatz verdeutlicht, daß NOHLS Version auf einer *personalistischen* Anthropologie fußt. Für die klassischen Theorien zum pädagogischen Bezug, also für jene Ansätze, die sich noch nicht im Schatten sozialwissenschaftlicher Einflußnahme entfaltet haben, ist ein *personalistisches* Menschenbild bindend (vgl. HÖLTERSINKEN 1971). Es bildet *das* Fundament für jene Erziehungsauffassung, nach der „Erziehung nur als *personale* Beziehung möglich ist“ (MENZE 1978, S. 299).

In grellem Kontrast dazu hebt sich die unter funktionalem Diktat stehende Anthropologie des Systemdenkens ab; sie stellt das genaue Gegenteil zur *personalistischen* Anthropologie dar, insofern hier an der Vorrangigkeit des Systems vor der Person festgehalten wird, ja versucht wird, die Person selbst in Systemkategorien zu erfassen⁶. Das eindimensionale Menschenbild beherrscht demnach auch die Erörterungen über das pädagogische Verhältnis. Aber nicht nur das: Auf die *Hypertrophie* des Systemgedankens, die bekanntlich die Eindimensionalität dieses Menschenbildes ausmacht, stützt sich schließlich die Kritik an den „klassischen“ Formen des pädagogischen Bezugs. Die Systemtheorie verbietet es gewissermaßen, davon auszugehen, „daß der Lehrer den Schüler zu erziehen hat. Dann erzieht das Interaktionssystem Unterricht. Dann muß die anthropologische Dekomposition der Problemstellung in entweder Lehrertheorie oder Schülertheorie sich als eine Fehlsteuerung der Analyse erweisen, die die eigentlich-erzieherische Realität gar nicht fassen kann (sondern nur noch an ihr Enttäuschungen erlebt)“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 47).

Dies wiederum läßt die systematische, durch weitere Studien zu bekräftigende Schlußfolgerung zu, daß mit der wechselhaften Legitimation des pädagogischen Bezugs auch ein Wandel im jeweiligen Anthropologieverständnis einhergeht. Das bedeutet aber, daß eine um das pädagogische Verhältnis kreisende Theorie der Erziehung nicht von anthropologischen Reflexionen suspendiert werden kann. Zudem können anthropologische Betrachtungen, wie schon angedeutet, einen *kritischen* Part spielen, indem sie auf Verkürzungen und dogmatische Setzungen der jeweiligen Ansätze hinweisen. So verfährt zweifellos auch die von NOHL skizzierte Theorie des pädagogischen Bezugs in gewisser Weise solange eindimensional, wie sie auf dem unbedingten Primat der Person besteht und andere konstitutive Faktoren abwertet oder völlig ausschließt.

Beweis für die Notwendigkeit anthropologischer Vergewisserung ist neben dem pädagogischen Verhältnis als unersetzbarem Kernstück einer Erziehungstheorie auch jenes

6 Wie beherrschend die Systemperspektive in diesem Konzept ist, zeigt sich u. a. auch in der Bearbeitung des Vertrauens, einem Phänomen, dem LUHMANN, völlig beziehungslos zum „pädagogischen Verhältnis“, eine eigene Untersuchung gewidmet hat (1968a). Während etwa in der klassischen Version des „Pädagogischen Bezugs“ bei NOHL das Vertrauen die unabdingbare „Voraussetzung des eigentümlichen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher“ ist, also gar nicht anders als in der personalen Sphäre denkbar ist, gibt LUHMANN der Vertrauensproblematik eine systemtheoretische Fassung und spricht daher folgerichtig auch von *Systemvertrauen*. Vgl. dazu und zu möglichen pädagogischen Konsequenzen A. SCHÄFER 1980, S. 723 ff.

Phänomen, das von Erziehung nicht abzutrennen ist: die Entwicklung. Denn Erziehung und Entwicklung stehen in einem unauflösliehen Verweisungszusammenhang, kann doch die Erziehung als einzigartiges Vermittlungsgeschehen von Entwicklung überhaupt angesehen werden.

3.4. Entwicklung

Es dürfte unstrittig sein, daß die Entwicklung eine besonders hohe anthropologische Affinität besitzt; zumal eine *pädagogisch* gewendete Anthropologie erhebt ein verbrieftes Recht auf die Darstellung und Deutung des menschlichen Werdeprozesses (ROTH 1971). Welche zum Teil facettenreichen Zugangsweisen sich ihr dabei eröffnen, verdeutlicht allein schon der vordergründige und wohl kaum zu entkräftigende Hinweis, daß der Entwicklungsgang eines Individuums auch stets durch die Ausrichtung an Bildentwürfen bestimmt wird. In welche Richtung die Entwicklungsbahn eines Menschen verläuft oder verlaufen soll, wie er zu dem wird, was er jeweils ist, darüber entscheiden auch die Bilder, die sich der Mensch von sich selbst und anderen macht (vgl. dazu auch OERTER/MONTADA 1982, S. 79 ff.). Weil der Mensch ein „imperfektes Wesen“ (FINK) ist, ist der orientierend in sein Handeln eingehende Entwurf von Menschenbildern unabwendbar. Der Entwurf von Menschenbildern, der selbst durch die Erziehung beeinflusst wird, ist gewissermaßen eine Reaktion auf die anthropologische Tatsache der Unvollendetheit und des Unfertigkeitseins. Daß der Mensch eine mit mancherlei Mängeln und Defekten behaftete Kreatur ist, gehört auch zu den stillschweigenden Voraussetzungen der latenten Anthropologie LUHMANNs. Wenngleich er diese Mangelhaftigkeit nicht, wie die alteuropäische Tradition es getan hat, aus einem Mensch-Tier-Vergleich abgeleitet hat, bedingt sie dennoch die Annahme, daß der Mensch Komplexität reduzieren muß und, um überhaupt existieren zu können, auf die Sicherung von Systemen angewiesen ist.

Wenn also die Existenz des Menschen, wie die eindimensionale Anthropologie einschärft, nicht anders denn als *Systemexistenz* geführt werden kann, ist dann die Entwicklung nicht auch einzig als *Systementwicklung* zu begreifen? Die Frage kann im Blick auf die Theorie von LUHMANN/SCHORR bejaht werden. Obwohl sich LUHMANN/SCHORR vorrangig für die Entwicklung von Systemen interessieren – denn funktionale Ausdifferenzierung ist ja ein Beispiel für Entwicklungsprozesse unterschiedlicher Systeme wie Recht, Moral, Erziehung u. a. –, steht eine solche Systementwicklung im folgenden nicht zur Diskussion. Statt dessen soll über die ontogenetische Entwicklung in Systemen gehandelt werden. Noch pointierter beschieden: Es geht nicht um die Problematisierung der Entwicklung *von*, sondern *in* Systemen.

Zwar haben LUHMANN/SCHORR eine explizite Theorie der Entwicklung in Systemen nicht konzipiert; dennoch gibt es Anhaltspunkte für diese Thematik (vgl. GIRMES 1980, S. 53 ff.). Eine spezifisch systemtheoretisch formulierte Entwicklungstheorie steht noch aus. Der Grundgedanke liegt aber schon vor und läßt sich bereits jetzt ansatzhaft herauspräparieren. Danach könnte man dieses „heimliche“, sich keimhaft abzeichnende Entwicklungskonzept als eine *Theorie struktureller Entwicklung* etikettieren. Der Begriff „strukturell“ wird inthronisiert, weil man dadurch den Eigentümlichkeiten der systemtheoretischen Auslegungen noch am ehesten gerecht wird. Die Wahl dieses Terminus kann damit

begründet werden, daß Systeme Strukturen ausprägen, um durch diese auf Dauer gestellt zu werden, weshalb jede Entwicklung in Systemen eine solche *in* Strukturen ist. Eingelassen in die über allem schwebende Frage, wie Erziehung möglich sei, halten LUHMANN/SCHORR dafür, daß „sich von Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten stets nur systemrelativ reden läßt. Mit dieser Ausgangsannahme ist jedoch das personenbezogene Interesse der Pädagogik nicht ausgeschlossen. Im Gegenteil: Man kann auch Personen als Systemreferenten wählen und sich fragen, welche Möglichkeiten der Entwicklung ein Kind hat oder welche Möglichkeiten pädagogischen Wirkens ein Lehrer“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 43). Die hier eingestellte Optik auf den Entwicklungsprozeß ist zweifellos die der Systemebene und damit auch der Strukturen. Mit struktureller Entwicklung soll und kann daher ein Entwicklungsverständnis angezeigt werden, für welches die Überformung „personalen Systeme“ durch die Funktionserfordernisse sozialer Systeme charakteristisch ist. Die Strukturen sozialer Systeme determinieren die Entwicklung des Subjekts, das selbst „nur“ als System vorkommt.

Das Telos der Entwicklung liegt primär in der Bestandssicherung vorgegebener Strukturen. In einer systemtheoretischen Theorie wird Entwicklung vom Standpunkt des Systems aus gedacht. Die Strukturen des Systems sind der letzte Bezugspunkt und Rechtfertigungsmaßstab, vor dem das Subjektive in den Hintergrund rückt. „Das soziale System realisiert sich ... über Strukturen, die festlegen, wie das genutzt wird, was an Selbstselektion der Person möglich ist. Was Anschluß findet, was Erfolg oder Mißerfolg haben kann, ergibt sich aus der sozialen Verhaltensselektion, und die Personen interpenetrieren, indem sie ... Entsprechendes beisteuern“ (LUHMANN/SCHORR 1981, S. 50). Zwar dürfen personale Systeme interpenetrieren (LUHMANN/SCHORR 1977, S. 62ff.), aber ihr Handlungsspielraum reicht nur soweit, wie es das soziale System jeweils zuläßt. Prinzipiell sind die Wirkungen der sozialen Bedingungen des Systems für das Subjekt „äußerst restriktiv“. Von einer gelungenen Entwicklung kann in diesem Zusammenhang dann gesprochen werden, wenn sich das „personale System“ weithin den Strukturen des sozialen Systems anpaßt, so daß diese bewahrt werden. Das heißt aber auch: eine nach systemtheoretischen Maximen verfahrenende Theorie struktureller Entwicklung reduziert letztlich Entwicklung auf *Strukturerhaltung*. Unter eben diesen Vorzeichen erweist sie sich, wie alle „bürgerlichen Theorien“, in ihrer Substanz als *affirmativ*.

Diesem Grundzug korrespondiert ein Menschenbild, das den Menschen auf ein in erster Linie reaktives, leidendes Wesen verkürzt. Die Entwicklung wird von den Strukturen gesteuert; das „Außen“ ist das die Entwicklung Bestimmende. Strukturelle Entwicklung wird gleichsam als exogene oder, in motivationstheoretischem Vokabular umschrieben, als *extrinsische* komponiert. Infolge dieser Beschneidung, die nun zum wiederholten Male den eindimensionalen Zuschnitt der latenten Anthropologie bekundet, wird die Entwicklung in hohem Maße auf rezeptives Verhalten eingeschränkt. Das für jeden menschlichen Entwicklungsvorgang konstitutive Wechselspiel zwischen Rezeptivität und Spontaneität, das kaum einer in der „alteuropäischen“ Erziehungstheorietradition so klar und wegweisend exponiert hat wie SCHLEIERMACHER in seiner Formulierung, „das menschliche Leben ist beständig aus den beiden Faktoren zusammengesetzt, der von innen ausgehenden Lebenstätigkeit des einzelnen, und der Einwirkung anderer auf ihn“ (SCHLEIERMACHER 1964, S. 45), wird bei LUHMANN/SCHORR zugunsten der Rezeptivität entschieden. Die Systemtheorie zeichnet nicht zuletzt *auch* ein Bild vom Menschen, in dem Spontanei-

tät, stark verkümmert, als Systemsponaneität vorkommt und sich dann unter dem Schein der Freiheit in den Aktionen der Komplexitätsreduktion „bewähren“ kann.

Daß Spontaneität in diesem Konzept dermaßen verengt wird, ist indes nur konsequent, könnte doch gerade sie, sofern sie sich unkalkulierbar entfaltet, zu einer ernsthaften Bestandsgefährdung von Strukturen und Systemen werden. Um funktionieren und überdauern zu können, müssen Strukturen zwangsläufig Akte nicht ausrechenbarer Spontaneität kappen. Eine lebenswichtige Funktion von Systemen besteht demnach auch in der Unterdrückung spontaner Entwicklungsprozesse, die Teil einer jeden „normalen“ Entwicklung sind und einen nur dem jeweiligen Individuum selbst zukommenden unvergleichbaren „inneren Grund“ (SCHLEIERMACHER) haben, von dem die systemtheoretische Erziehungswissenschaft freilich ablenkt. Das systemtheoretische Menschenbild totalisiert den gewiß nicht gering zu achtenden gesellschaftlichen Aspekt der Entwicklung. Verglichen etwa mit dem „alteuropäischen“ Menschenbild PESTALLOZZIS ist der sich „systemtheoretisch“ entwickelnde Mensch „Werk der Gesellschaft“, weniger oder kaum „Werk seiner Selbst“.

Unter dem Zwang, sich strukturell entwickeln zu müssen, vermag das Subjekt vor der Übermacht der Strukturen kaum eigene Spuren zu legen: das Individuelle gerinnt zum Allgemeinen. Eine seltsame, aber für den Systemansatz LUHMANN/SCHORRS unausweichliche Paradoxie stellt sich ein: Auf der einen Seite werden die traditionellen Theorien des pädagogischen Bezugs mit dem Argument bekämpft, sie hätten die doppelte „Systemdifferenz“ von „personalem“ und „sozialem“ System geffissentlich übersehen, auf der anderen, nämlich der systemtheoretischen Seite, wird übergangen, daß es die „klassische“ Erziehungstheorie gewesen ist, die bei allen Vorbehalten, die man ihr gegenüber gewiß auch machen muß, doch um einen „Ausgleich“ zwischen dem personalen und sozialen System bemüht war – und zwar so, daß sich das Subjekt gerade in sozialen Systemen verwirklichen konnte, ohne sich um Willen des Funktionierens an dieses System ausliefern zu müssen.

Ist es nicht eine gewisse Ironie, daß das systemtheoretisch zugeschnittene Modell LUHMANN/SCHORRS zwar für eine fortschrittliche, soziologisch orientierte Erziehungswissenschaft die weitgehende Abwendung vom Menschen und damit auch die Preisgabe eines bestimmten Menschenbildes fordert, gleichwohl es selbst nicht vermag, sich aus der Befangenheit in einem es unverwechselbar charakterisierenden Menschenbild zu befreien?

Aufgrund zahlreicher Reduktionen kann man das „systemtheoretische“ Menschenbild als einen Eckpfeiler der „latenten Anthropologie“, die den Zugriff auf pädagogische Kernprobleme mitbestimmt, nicht anders als *eindimensional* kennzeichnen – und es ist sehr die Frage, ob gerade für die konstruktive Fortschreibung und Rechtfertigung einer handlungsorientierten Erziehungswissenschaft ein solches Menschenbild, das den Systemgedanken derart absolut setzt, weiterträgt. Vorerst jedenfalls ist dieser durch vielfältige Verkürzungen bestimmte Ansatz noch meilenweit von einer Theorie entfernt, der fundierende Elemente für einen pädagogischen Handlungsbegriff abzugewinnen wären.

Literatur

- BENNER, D.: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 367–375. (a)
- BENNER, D.: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 803–806. (b)
- BLASS, J. L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bde. Stuttgart 1978.
- BLASS, J. L.: Bildung als Reduktion von Komplexität – Nietzsche, Luhmann, Habermas. In: *Pädagogische Rundschau* 35 (1981), S. 23–39.
- BOLLNOW, O. F.: Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei H. Nohl. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 31–38.
- BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/München 1980.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981.
- CARUSO, P.: *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*. Barcelona 1969.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: LUHMANN/SCHORR 1982, S. 51–87.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Pädagogische Vernunft als Systemrationalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 795–809.
- GADAMER, H. G./VOGLER, P. (Hrsg.): *Neue Anthropologie*. 7 Bde. Stuttgart 1972ff.
- GAMM, H. J.: *Kritische Schule*. München 1970.
- GEHLEN, A.: *Anthropologische Forschung. Zur Selbstentdeckung und Selbstbegegnung des Menschen*. Reinbek ⁵1967.
- GEHLEN, A.: *Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt*. Berlin ⁷1962.
- GEHLEN, A.: *Urmensch und Spätkultur*. Bonn ²1964.
- GIRMES, R.: *Entwicklung und Erfahrung. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsprozesse*. Stuttgart 1980.
- HABERMAS, H./LUHMANN, N. (Hrsg.): *Theorien der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?* Frankfurt/M. 1971.
- HOLTERSHINKEN, D.: *Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungstheorien*. Weinheim usw. 1971.
- JOPPIEN, H.-J.: *Pädagogische Interaktion. Modernistische Leerformel oder Programmwort einer neuen Erziehung? Studien zu Konzeptionen des erzieherischen Verhältnisses*. Bad Heilbrunn 1981.
- KAMLAH, W.: *Philosophische Anthropologie*. Meisenheim 1973.
- LAASSAHN, R.: *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*. München 1983.
- LITT, TH.: *Mensch und Welt*. Heidelberg ²1961.
- LUHMANN, N.: *Vertrauen*. Stuttgart 1968. (a)
- LUHMANN, N.: *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Tübingen 1968. (b)
- LUHMANN, N.: *Gesellschaftliche Organisation*. In: *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (hrsg. v. T. ELLWEIN). Bd. I. Berlin 1969, S. 387–409.
- LUHMANN, N.: *Soziologische Aufklärung*. Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen ¹1974; Bd. 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975; Bd. 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1981.
- LUHMANN, N.: Interpenetration. Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 6 (1977), S. 62–76.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979. (a)
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Hat die Pädagogik das Technologieproblem gelöst? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 15 (1979), S. 799–801. (b)
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1981), S. 37–55.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In: *Dies.* (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/M. 1982 (a), S. 11–41.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: *Dies.* (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/M. 1982 (b), S. 224–261.

- MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. München 1979.
- MEINBERG, E.: Systemtheorie – Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 481–501.
- MENZE, C.: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978), S. 288–299.
- MENZE, C.: Gedenkrede auf J. Blass (1934–1981). In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 57 (1981), S. 249–265.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1970.
- OERTEL, R./MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Wien usw. 1982.
- PROBST, P.: Zum Problem der philosophischen Anthropologie. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung 35 (1981), S. 230–247.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover 1971.
- SCHÄFER, A.: Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), S. 723–745.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1964.
- TREML, A. K.: Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von Niklas Luhmann. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 434–446.
- TROTTA, T. VON: Exzentrische Positionalität. Norm und Abweichung. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie. Bd. LXIV (1978), H. 3, S. 310–333.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim 1976.
- ZDARZIL, H.: Zu Theodor Litts Lehre vom Menschen. In: DERBOLAV, J./MENZE, C./NICOLIN, F. (Hrsg.): Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Th. Litts. Stuttgart 1980, S. 132–147.
- ZINNECKER, J.: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Eckhard Meinberg, Pädagogisches Seminar der Deutschen Sporthochschule Köln,
Carl-Diem-Weg 2, 5000 Köln 41